



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO
MATERIAL DIDÁTICO DE FRANCÊS AFROCENTRADO PARA AULAS
PRESENCIAIS E REMOTAS**

Jeanni Avelino de Melo Soares

RIO DE JANEIRO
2020

JEANNI AVELINO DE MELO SOARES

ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL
DIDÁTICO DE FRANCÊS AFROCENTRADO PARA AULAS PRESENCIAIS E
REMOTAS

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras na habilitação Português-
Francês

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Baptista da Silva

Rio de Janeiro
2020

Soares, Jeanni Avelino de Melo.

Análise sobre os desafios no processo de elaboração do material didático de francês afrocentrado para aulas presenciais e remotas / Jeanni Avelino de Melo Soares. - 2021
32 f.

Orientador: Sérgio Luiz Baptista da Silva.

Monografia (graduação em Letras habilitação Português – Francês – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 32-33.

1. Produção de material didático. 2. Francês Afrocentrado.
I. Soares, Jeanni Avelino de Melo. II -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2021. III . Título

CDD

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Antonia Avelino, minha maior referência feminista, pelos seus cuidados e amor ao próximo, vistos não só na linda profissão que exerce, como também na sua relação com todos que estão ao seu redor.

Ao Jean que, com o seu companheirismo, cuidado e afeto, mostra-me diariamente a sorte que eu tenho de ter um irmão canceriano.

Ao meu pai que, mesmo sem entender qual é o real valor dos estudos na vida das pessoas (por não ter tido a oportunidade de saber), sempre ter dado todo apoio financeiro necessário para que eu e o meu irmão tivéssemos a chance de aprender, com o maior conforto possível, o que ele não pôde.

À minha família, em especial aos meus tios-pais: Cosma, Sonia, Maria e Edvaldo, por todo amor, cuidado, torcida e apoio.

À Thaís, pelo incentivo, carinho e paciência.

Aos meus queridos alunos do Aya, por me proporcionarem o enorme prazer de ensinar e aprender.

Aos meus amigos da Letras e da vida, em especial a Andreza Paes, Carol Vergnano e Larissa Mendes, por toda a ajuda e parceria ao longo dessa trajetória acadêmica.

Ao meu orientador Sérgio Baptista, por ter visto em mim uma intelectual negra e por me incentivar a dar voos mais altos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Material produzido no Aya em 2019	14
Figura 2 - Ficha pedagógica do TV5Monde.....	15
Figura 3 - Material produzido no Aya em 2019	18
Figura 4 - Material produzido no Aya em 2019	19
Figura 5 - Texto presente no material do Aya	21
Figura 6 - Material do Aya produzido em 2020	26
Figura 7 - Ficha pedagógica do TV5Monde.....	28
Figura 8 - Texto presente no material de 2020	28
Figura 9 - Resposta de uma correspondente francófona ao e-mail de uma aluna	30

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. AYA - CURSO DE FRANCÊS AFROCENTRADO.....	8
3. O MATERIAL DIDÁTICO DO AYA	11
4. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO MATERIAL NAS AULAS PRESENCIAIS ...	12
4.1 A escolha dos países	12
4.2 A escolha da abordagem comunicativa e da perspectiva intercultural no material	16
5. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO MATERIAL NAS AULAS REMOTAS	23
5.1 A mudança da abordagem pedagógica presente no material	25
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

1. INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar os desafios no processo de produção do material didático - realizado pela concluinte que vos escreve - de francês afrocentrado sob uma perspectiva intercultural, bem como a sua aplicação em aulas presenciais e remotas em uma turma de francês exclusivamente voltada para alunos negros do Curso Afrocentrado de Francês - Aya , criado pela organização Aya Pan-Afrika .

A mobilização deste trabalho se deu pelo desejo de refletir criticamente, de um ponto de vista racial, sobre a dificuldade de achar e estruturar conteúdos pedagógicos de Francês Língua Estrangeira (FLE) que focalizem nas representações linguísticas e culturais de países francófonos Africanos e diaspóricos, temas centrais do material didático do Aya.

Será compartilhado aqui, portanto, o impasse em encontrar recursos pedagógicos (como, por exemplo, textos e vídeos autênticos ou de manuais didáticos) que estivessem adequados ao nível linguístico dos alunos e alinhados com os objetivos pedagógicos supracitados do material.

Além disso, mostrarei como a minha formação em Letras - Francês na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), majoritariamente pautada no ensino da língua e da cultura francesa retratadas por falantes brancos - geralmente homens cis - da França metropolitana, contribuiu ou não para o meu conhecimento sobre a francofonia negra. Não é o objetivo do presente trabalho, no entanto, de desenvolver uma crítica aprofundada sobre essa formação - a qual tem uma enorme importância na minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal -, mas sim dizer como esses aprendizados adquiridos na Academia sobre os países francófonos ajudaram ou dificultaram no processo de produção de um material didático contra-hegemônico.

Explicitarei também como a minha vivência enquanto mulher negra e os conhecimentos sobre a negritude, adquiridos com outros irmãos negros e/ou ativistas na luta racial, me ajudaram na elaboração desses materiais.

Num primeiro momento, essa pesquisa monográfica analisará os objetivos pedagógicos propostos pela organização AYA. Em seguida, explicarei os motivos para a escolha das abordagens usadas no desenvolvimento do material para aulas presenciais e remotas, bem como sobre a preferência por certos textos, áudios, vídeos e países que seriam trabalhados. Para explicitar o trabalho prático, mostrarei também algumas partes do material produzido.

Por fim, analisarei se o material didático elaborado teve o efeito pedagógico desejado e como a produção desse, bem como as discussões com os alunos em sala de aula, impactaram o meu processo de formação como professora, os meus saberes sobre a negritude e a minha identidade negra¹.

¹ A definição de negro que está sendo usada neste presente trabalho é a mesma utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ou seja: considera-se negro um grupo racial no qual está incluído pessoas pretas e pardas.

2. AYA - CURSO DE FRANCÊS AFROCENTRADO

Criado em 2016, o Aya – curso de francês afrocentrado é oferecido pela organização Aya Pan-Afrika em parceria com o DENEGRIR, coletivo de negros e negras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O coletivo disponibilizava a sua sede, a sala Abdias do Nascimento, para a realização das aulas presenciais do Aya. Além disso, no espaço costumavam acontecer também palestras e outros cursos direcionados à comunidade negra.

Voltado exclusivamente para pessoas negras, o Aya tem como objetivo fazer com que o seu público-alvo tenha a oportunidade de aprender a língua francesa para fins acadêmicos, profissionais ou simplesmente para enriquecimento pessoal. Aprender uma língua estrangeira como o francês, quinta língua mais falada do mundo², permite que os alunos expandam a comunicação e os possíveis vínculos com pessoas negras francófonas que estão espalhadas em diferentes lugares, estando, segundo a Organização Internacional da Francofonia (OIF), 59% desses falantes diários presentes no continente Africano.

Seguindo o conceito pan-africano³, para além da aprendizagem da língua francesa, o curso visa principalmente a união e o fortalecimento do povo negro, sendo o espaço da aula muito importante para a criação do vínculo e da troca entre os alunos. Além disso, o conhecimento da língua francesa dá a possibilidade de os alunos lerem textos no original de grandes escritores como Scholastique Mukasonga, Maryse Condé, Aimé Césaire, Frantz Fanon e muitos outros intelectuais, principalmente aqueles que não têm suas obras traduzidas para o português.

Além de ser acessível financeiramente - as mensalidades estão muito abaixo do preço do mercado -, o curso também tem uma proposta de ensino diferenciada, uma vez que os materiais produzidos têm a África e as diásporas francófonas como questões centrais e seus cidadãos como os sujeitos escolhidos para representar linguisticamente e culturalmente essa língua francesa que aqui é ensinada. Isso é algo novo, até mesmo único, no mercado de cursos de língua francesa. Ademais, até o momento em que este trabalho estava sendo realizado, o Aya era o único curso afrocentrado de língua francesa na cidade do Rio de Janeiro.

² Dados segundo a Organização Internacional da Francofonia (OIF). Disponível em: <<https://www.francophonie.org/la-langue-francaise-dans-le-monde-305>>. Acesso em: 16 de ago. 2020

³ “Pan-africanismo é o nome dado a uma ideologia que acredita que a união dos povos de todos os países do continente africano na luta contra o preconceito racial e os problemas sociais é uma alternativa para tentar resolvê-los”. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/pan-africanismo>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

Pode-se dizer, então, que o objetivo pedagógico do Aya é de “uma educação como prática libertadora” e não uma educação que “trabalha para reforçar a dominação” (HOOKS, 2013, p.12), ou seja, é um ensino que foca em saberes contra-hegemônicos e anticoloniais, uma vez que a língua e as culturas ensinadas não são representadas pela população branca da metrópole⁴ francesa. Essa representação da língua francesa e da França não correspondem nem com a realidade racial atual da metrópole e muito menos dos outros territórios franceses fora da Europa, cujas populações não são majoritariamente brancas. Distancia-se também da realidade racial do Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo e a maior população negra fora da África.

Colocar referências históricas, culturais e linguísticas como base na África e em suas diásporas para ensinar uma língua que, no Brasil, é historicamente associada à branquitude e - principalmente - à elite, nos possibilita reaproximar os nossos alunos negros de um saber linguístico que tentam afastar deles e reparar os danos históricos causados pelo epistemicídio. Segundo Carneiro (2005):

(...) o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Um ensino afro perspectivado contribui, então, para o fortalecimento da identidade e da (reconstrução da) autoestima de alunos negros que, muito provavelmente, vivenciaram experiências racistas no ensino, seja por parte de professores, colegas e/ou dos livros didáticos:

Se passarmos em revista vários currículos do ensino fundamental e médio, veremos que o negro, na maioria das vezes, é apresentado aos alunos e às alunas unicamente como escravo – sem passado, sem história – exercendo somente algumas influências na formação da sociedade brasileira. Numa outra face desse mesmo procedimento, o negro, quando liberto, é apresentado como marginal, desdobrando-se na figura do “malandro”. Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro

⁴ A metrópole aqui mencionada refere-se ao território francês situado na Europa. A República Francesa conta também com os departamentos e territórios ultramarinos (DOM - TOM) situados na África, na Oceania, na América e na Antártica.

e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural. (GOMES, 2002, p. 42)

Ensinar saberes que foram inferiorizados ou apagados dos currículos escolares tem por objetivo romper “com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos” e “retirar a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo”(GOMES, 2017, p.22).

3. O MATERIAL DIDÁTICO DO AYA

O material didático usado no curso é escolhido e/ou produzido pelo próprio professor da turma, levando-se em conta o objetivo pedagógico estabelecido pelo curso. Como a maioria dos manuais didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) disponíveis no Brasil não são baratos e, principalmente, por não focarem exclusivamente nas questões que dizem respeito à francofonia negra, torna-se inviável para nós, professores do Aya, adotarmos um manual didático produzido pelas grandes editoras. Isso faz com que tenhamos que produzir nossos próprios materiais, sendo estes um compilado - do que é possível aproveitar - de manuais didáticos já existentes ou, em muitos casos, materiais parcialmente autorais.

Por não possuímos os recursos necessários para produção autoral de recursos visuais e sonoros, faz-se necessário a utilização de áudios, vídeos e imagens retiradas de manuais didáticos de FLE ou da internet, sendo devidamente citada a fonte usada.

Tendemos a priorizar fontes autênticas, mas nem sempre é possível fazê-lo, visto que, segundo Paiva (2014, p. 354), “na vida real é muito difícil achar amostras da língua em uso que não incluam outros aspectos gramaticais além dos estudados”. Dessa forma, recorreremos aos recursos retirados de livros de FLE (textos, áudios e vídeos) quando, pedagogicamente, para explicar um dado conteúdo, for mais proveitoso o seu uso.

Nós não comercializamos essas produções. Após elaboradas, elas são enviadas à coordenadora do curso, a qual fica encarregada de imprimi-las. Como os professores não possuem conhecimento editorial, os materiais possuem falhas gráficas editoriais. Além disso, todas as ilustrações escolhidas e usadas por mim foram feitas por razões pedagógicas, e não gráficas.

Os materiais são aplicados em turmas de - no máximo - 20 alunos, em aulas que acontecem uma vez por semana, com duração de 2h30min. Até julho de 2020, o curso contava apenas com dois professores e duas turmas: uma de francês instrumental nível A1 e outra de francês regular nível A2, níveis de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR). Em razão da pandemia da COVID-19, no momento em que esta monografia estava sendo realizada, as aulas estavam acontecendo de forma remota.

No desenvolvimento do presente trabalho, refletirei sobre o material produzido por mim de agosto de 2019 até julho de 2020 e aplicado na turma de módulo 3 (em 2019) e módulo 4 (em 2020) - correspondentes ao nível A2 do QECR -, nas aulas presenciais e remotas.

4. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO MATERIAL NAS AULAS PRESENCIAIS

Como explicitado anteriormente, as aulas presenciais aconteciam no espaço do coletivo DENEGRIR na UERJ. Nossos encontros eram realizados todas às quartas às 18h30min. O turno atendia a demanda de horário disponível dos alunos que, em sua maioria, eram estudantes universitários e/ou trabalhadores que vinham para o curso assim que terminavam as suas jornadas de trabalho ou de estudos acadêmicos.

Antes de começar a lecionar nessa turma em questão, que na época estava no módulo 3 (A2.1), havia sido informada de que haveria dois alunos que tinham feito apenas o primeiro módulo do curso (A1.1) e, devido à falta de uma turma do módulo 2 (que não foi aberta pela carência de alunos), teriam aceitado participar das aulas do módulo 3 (única turma existente na época) para não perderem o contato com a língua.

Além dessa informação, outra que foi determinante para eu saber como iniciaria a elaboração do material foi ter conhecimento de quais conteúdos foram ensinados nos módulos anteriores, presentes no material produzido pela professora que foi por mim substituída. Devido a fatores que impediram a realização de muitas aulas, como greves na UERJ e obras na sala Abdias do Nascimento, a professora anterior não conseguiu trabalhar toda a matéria prevista para a turma de módulo 2 (correspondente ao nível A1.2).

A primeira aula serviu para conhecer um pouco os alunos. Nela, fiz uma revisão para saber quais lacunas do aprendizado deveriam ser sanadas antes de iniciar novos conteúdos.

4.1 A escolha dos países

Considere importante fazer uma lista com alguns países francófonos cujos traços sócio-históricos-culturais e linguísticos serviriam para *sulear*⁵ a produção do material. Os países considerados foram: o Benim, o Haiti, a República Democrática do Congo (RDC), a República do Congo e o Senegal, por serem países sobre os quais eu já conhecia alguns aspectos culturais e históricos e também por considerar que poderiam ser interessantes para trabalhar de acordo

⁵ A palavra “Sulear aparece aqui numa direta contraposição ao termo “nortear”. Na esteira das leituras de Boaventura Santos, concordamos que as conotações ideológicas articulam as ideias de Sul e Norte como em desenvolvimento versus desenvolvido, bárbaro versus civilizado, periferia versus centro”. (NOGUERA, 2012, p.63)

com a perspectiva intercultural crítica. Essa pedagogia foi adotada por entender que ela permite com que “o aluno compreenda melhor a sua cultura e valorize e vivencie experiências culturais diversas da sua, o que refletirá diretamente na sua concepção de ver o mundo e de lidar com a sua própria identidade” (CARDOSO, 2018, p. 125).

O Haiti entrou na lista pelo fato de ter sido o primeiro e único país francófono fora do eixo Europeu com o qual tive contato na faculdade. Esse contato se deu graças ao livro *Pau de Sebo*, do haitiano René Depestre, durante as aulas de Língua Francesa V. No desenvolvimento da sequência didática, o professor da disciplina, além de trabalhar os aspectos linguísticos presentes no livro, também abordou em sala sobre a história e a cultura haitiana, focando principalmente no Vodou, religião praticada pela maior parte da população desse país.

Considerei abordar o Vodou no material pelo fato de ter percebido que esse tema atrairia a atenção dos alunos, uma vez que eles já haviam expressado o gosto de aprender sobre religiões africanas, sendo alguns deles praticantes ou conhecedores das religiões afro-brasileiras. Graças ao conhecimento (aprendido no espaço acadêmico) sobre as práticas religiosas no Haiti, pude descobrir e me interessar por um outro país francófono: o Benim, berço da religião Vodou.

Após aprender mais sobre o Benim - muito graças a outros amigos do movimento negro, que me indicaram leituras e compartilharam seus saberes comigo -, percebi que seria extremamente importante colocá-lo no material do Aya, pelo fato de nós, brasileiros, termos herdado muitos aspectos culturais e gastronômicos desse país, visto que muitas pessoas que foram escravizadas no Brasil vieram da região que hoje é chamada de Benim. Por isso, considerei que seria mais interessante mostrar as semelhanças entre o Benim e o Brasil, sendo uma possibilidade dos alunos que não conheciam essa parte da nossa história, conhecê-la.

O contato com Senegaleses e Congolezes - que tive em alguns lugares onde trabalhei - me possibilitou conhecer um pouco mais sobre seus países e fez com que eles entrassem na minha lista. Além disso, por saber que há uma comunidade de congoleses da RDC expressiva no Rio de Janeiro⁶ e por ter conhecimento de que grande parte dos africanos que foram escravizados no Brasil eram bantos, originários dos territórios que hoje são denominados República do Congo, República Democrática do Congo e Angola, considerei que seria interessante abordar os aspectos linguísticos e culturais da RDC.

⁶ Segundo dados da ACNUR (Agência de Refugiados da ONU), em 2016, os congoleses da República Democrática do Congo eram o maior grupo de refugiados presentes no Rio de Janeiro.

Havia também o desejo de minha parte de fazer uma ponte entre o Aya e o PARES Cáritas RJ⁷ (onde muitos refugiados francófonos têm a possibilidade de ter aulas de português), para que houvesse uma troca cultural e linguística entre os alunos de ambos os projetos. A ideia, no entanto, ainda não foi concretizada.

Dos países supracitados, apenas o Benim e o Senegal aparecem no primeiro material, seja presentes em textos, recursos visuais ou sonoros, como pode-se observar na ilustração abaixo:

Figura 1 - Material produzido no Aya em 2019



Fonte: Site Au Senegal, 2014⁸.

Na lição ilustrada acima, a temática central da aula eram as feiras livres. O objetivo pedagógico era aprender o vocabulário usado nessa situação conversacional, saber interpretar um texto autêntico, além de descobrir sobre o funcionamento de três importantes feiras senegalesas.


Dando continuidade ao tema, assistimos um vídeo sobre a feira Castor, uma das feiras mencionadas no texto. O vídeo foi produzido pelo canal francófono (disponível no Brasil em

⁷ Programa de Atendimento a Refugiados

⁸ Disponível em: <<https://www.au-senegal.com/les-marches-du-senegal,064.html?lang=fr>>. Acesso em: 20 ago. 2019

televisão por assinatura) TV5Monde, que também possui uma plataforma digital voltada para o ensino e aprendizagem de FLE. Nela é possível encontrar muitos suportes didáticos e fichas pedagógicas, sendo um importante instrumento para as aulas de professores de FLE. No entanto, mesmo que o site seja nomeado como uma “plataforma da francofonia”, a maioria dos materiais presentes tem a França como tema central. Além disso, os sujeitos que aparecem nos vídeos (sejam eles roteirizados ou autênticos) são predominantemente brancos, o que faz com que esse recurso nem sempre seja possível de ser utilizado nas aulas do Aya. Os vídeos sobre outros países francófonos africanos ou afrodiaspóricos presentes no site - e nesses são os que os sujeitos negros costumam aparecer - são geralmente mini documentários, como é o caso do vídeo sobre a feira Castor. Alguns desses vídeos vêm acompanhados de uma ficha pedagógica para que o professor a aplique em sala de aula. A ficha do vídeo supracitado está presente no material do Aya, como podemos ver na ilustração abaixo:

Figura 2: Ficha pedagógica do TV5Monde



Regardez la vidéo et répondez aux questions ci-dessous.

<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/le-marche-de-moussou-senegal>

1) Où se passe cette scène ?

2) Cochez la (les) bonne(s) réponse(s).

a. Cette femme est-elle ?
☐ une ménagère ☐ une touriste ☐ une guide

b. Que fait-elle ?
☐ Elle explique une recette.
☐ Elle présente des produits.
☐ Elle fait la publicité de marchandises.

c. Combien de langues entendez-vous dans cette séquence ?
☐ une ☐ deux ☐ trois

d. Quelle est l'ambiance de ce marché ?
☐ Il y a beaucoup de monde. ☐ Il y a beaucoup de bruit. ☐ Il y a peu de personnes.

Fonte: TV5Monde, 2018⁹.

Mesmo figurando algumas partes do material, o Senegal não foi o país predominante presente nas nossas aulas. O Benim aparece com mais frequência, seja em recursos visuais,

⁹ Disponível em: <<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/le-marche-de-moussou-senegal>>. Acesso em: 18 set. 2019

sonoros ou textuais, estando muitas vezes no centro das nossas discussões em sala. A razão por essa preferência será desenvolvida no próximo tópico.

É importante mencionar que a graduação em Letras - Francês na UFRJ “possui ênfase na França, visto que não há nenhuma disciplina sobre o estudo de outras culturas ou literaturas francófonas” (GONÇALVES, 2014, p. 47). Dessa forma, ressalto que a maioria dos conhecimentos sobre os países francófonos Africanos e afrodiáspóricos se deram graças às trocas entre outros colegas e professores (muitos deles pertencentes ao movimento negro) ou com professores brancos comprometidos com a luta antirracista, como é o caso do professor de língua francesa citado anteriormente, que trabalhou sobre o Haiti, o único país francófono predominantemente negro visto durante as minhas aulas de FLE da universidade. Esses fatos afirmam a premissa de Nilma Gomes de que o movimento negro é, por si só, educador:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e organização, - com todas as tensões, os desafios e os limites - muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído”. (GOMES, 2002, p.18-19).

4.2 A escolha da abordagem comunicativa e da perspectiva intercultural no material

Já na nossa primeira aula, percebi que os alunos eram muito falantes, desinibidos e próximos uns dos outros. Em outras palavras, eram uma comunidade de aprendizado muito enérgica e entusiasmada. Essas características foram determinantes para que eu escolhesse a abordagem comunicativa, priorizando os chamados *jeux de rôle*, ou seja, a interpretação de papéis fictícios em uma dada situação conversacional.

Cestaro (2017) afirma que essa abordagem possibilita a comunicação entre os alunos, além de gerar “uma participação maior no processo de aprendizagem”, fazendo que o aprendiz passe “a ter maior responsabilidade e engajamento no percurso de aprendizagem – princípio da autonomia” (CESTARO, 2017, p. 81).

Considereei que essa seria a abordagem adequada para o perfil da turma, pois assim os alunos poderiam direcionar toda a energia e entusiasmo nas encenações dos papéis, mantendo sempre viva a interação entre eles.

Além disso, segundo Silva e Scoville (2015), na abordagem comunicativa:

(...) não vale apenas saber somente o significado da palavra, mas seu devido uso em um contexto correto. O uso de roleplays, que é a dramatização de situações reais, fez com que o aluno se tornasse mais ativo, mais participativo, a interação aluno-aluno e professor-aluno ganhou destaque. Mesmo que o papel dos roleplays fosse de encorajar e facilitar o uso do idioma, os erros são considerados parte do processo de aprendizagem e são corrigidos no decorrer do tempo, no desenvolvimento do curso. Para Widdowson, alguém que sabe uma língua sabe, na verdade mais do que apenas entender, falar, ler e escrever sentenças, sabe também como sentenças são utilizadas para atingir comunicação de maneira efetiva. (SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 636).

Como mencionado anteriormente, o Benim foi um dos países escolhidos para ilustrar linguisticamente e culturalmente a sequência didática que seria trabalhada no curso. O motivo dessa escolha, bem como da preferência dada a este país, se deu pelo desejo de ensinar aos alunos a língua e, conseqüentemente, a cultura beninense:

(...) ao ensinar e/ou aprender uma língua estrangeira, é impossível isolá-la da cultura que a envolve, podendo denominá-la de língua-cultura, já que cada indivíduo carrega consigo uma carga cultural desde o seu nascimento, pois é na família que ele recebe ensinamentos intrinsecamente ligados a sua comunidade cultural, que nortearão toda a sua vida (CARDOSO, 2018, p. 127).

Para alcançar os objetivos pedagógicos estabelecidos para o Aya, considerei que a escolha da abordagem comunicativa e da perspectiva intercultural seria ideal, visto que:

(...) conforme Mendes (2008), o professor que se pretende Intercultural tem a visão de língua como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo cultural, onde a língua é a própria cultura; foca-se nas experiências de ensinar e aprender; seleciona e produz materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos e centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes; tem a noção de competência linguístico-comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectadas e interdependentes; visa ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta; promove o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças e avaliam-se crítica, processual e retroativamente as experiências de ensinar e aprender (CARDOSO, 2018, p. 132).

No material da turma de módulo 3, a gastronomia, bem como as situações comunicativas associadas a este tema, como compras na feira, fazer um pedido no restaurante, entre outras, estão presentes na maior parte do primeiro material feito pela concluinte que vos escreve.

Figura 3 - Material produzido no Aya em 2019

cuisineaz

RECETTES RECETTES ♥ DES FRANÇAIS THÈMES ACTUS ÉMISSIONS



Igname pilée à la sauce arachide

L'igname est un légume racine qui est principalement cultivé et consommé en Afrique centrale et en Océanie. Afin de découvrir ce féculent, nous vous proposons cette recette d'igname pilée à la sauce arachide. Originale du Bénin, ce plat est composé d'ignames, de viande de mouton, de pâte d'arachides, de gombos, de piments et de tomates. Un plat dépaystant à déguster pour toutes les occasions.

Fonte: Site Cuisineaz¹⁰

O uso do texto ilustrado acima tinha como objetivo fazer com que os alunos conhecessem um texto culinário e os aspectos linguísticos presentes nele: o modo verbal predominante – imperativo presente -, os verbos usados para dar instruções culinárias e o vocabulário de alimentos. Essa receita foi escolhida por ser muito popular no Benim, além de trazer ingredientes comuns em ambos os países, dando destaque para dois deles: o quiabo e o inhame, alimentos que são heranças deixadas pelos povos africanos em terras brasileiras. Os alunos prontamente perceberam as semelhanças e as diferenças desses ingredientes com aqueles presentes nos pratos brasileiros: eles reconheceram que os ingredientes supracitados eram comuns no Brasil e perceberam que o molho de amendoim (*sauce arachide*) não é muito consumido no nosso país.

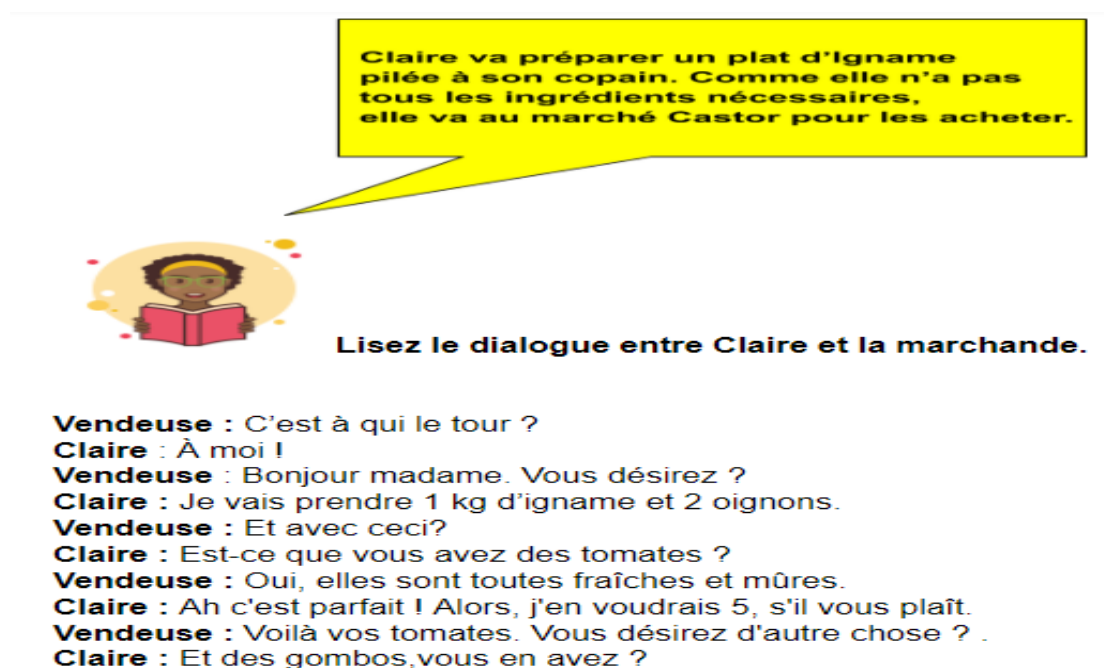
Sublinho que em muitos livros para ensino de FLE utilizados no Brasil (*Alter ego*, *Saison*, *Édito*, entre outros), na parte sobre alimentos, o vocabulário ligado à gastronomia, presentes em temáticas como receitas ou cardápios de restaurantes, costumam aparecer ingredientes comumente usados na metrópole francesa, alimentos esses que não são conhecidos ou consumidos por muitos brasileiros. Nesses manuais, nada se fala sobre as culturas

¹⁰ Disponível em: <<https://www.cuisineaz.com/recettes/igname-pile-a-la-sauce-arachide-61046.aspx>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

gastronômicas de países africanos ou afrodiáspóricos, cujos hábitos alimentares têm mais similaridades com os do povo brasileiro. Esse é um dos muitos exemplos que corroboram a nossa escolha de não utilizar um manual didático de grandes editoras.

A professora anterior da turma havia criado uma personagem que seria a protagonista das situações conversacionais que estariam presentes no material. Considerei importante manter a personagem, pois havia percebido que os enredos construídos em torno dela me possibilitariam fazer uma sequência didática na qual as situações apresentadas estariam interligadas e seriam coerentes com a realidade conversacional que um falante vivencia.

Figura 4 - Material produzido no Aya em 2019



Fonte: A autora, 2019.

Os diálogos de Claire com outros personagens eram usados para apresentar o vocabulário usado em uma dada situação comunicativa, além de servirem de suporte para explicar alguns usos gramaticais. A partir do diálogo ilustrado acima foi possível explicar, por exemplo, o uso do pronome *en* na língua francesa. Além disso, estavam presentes nessa situação conversacional duas informações culturais que já tinham sido aprendidas em aula: o prato de inhame pilado e a feira senegalesa Castor.

Durante as aulas, notei que as encenações de papéis (*jeux de rôles*) obtiveram o resultado desejado: os alunos encenaram com entusiasmo as situações propostas.

Devido a um grande jogo que aconteceria no Maracanã (estádio que fica extremamente próximo da UERJ, sendo a faculdade muitas vezes usada de passagem pelas pessoas que usam o metrô ou o trem para irem ao estádio) e a ameaça de que brigas e ataques ao estádio por parte dos torcedores dos times que estavam jogando, decidimos que faríamos uma aula fora da UERJ. Aproveitamos o espaço em frente ao Centro Cultural Banco do Brasil para nos reunirmos. Na nossa aula ao ar livre, revisamos o vocabulário presente na seguinte situação conversacional: diálogos no restaurante. Os alunos usaram o vocabulário revisado para fazer alguns *jeux de rôles*. Mesmo na rua, os alunos não ficaram inibidos. Ao contrário: fizeram um teatro muito bem encenado, rendendo muitas risadas e aplausos do nosso grupo. Considerando que a mudança do local da aula tenha sido proposta sem muita antecedência, pois não era por mim conhecida a informação de que haveria tal partida, nem todos os alunos puderam comparecer, mas boa parte deles estavam presentes. A presença, bem como a animação e o comprometimento que tinham, me fizeram perceber que eles estavam de fato envolvidos não só um com os outros, mas também com a aprendizagem.

Durante as atividades de diálogos, muitos alunos costumavam representá-los tentando se aproximar oralmente e gestualmente de como essas situações são vivenciadas na realidade. Além disso, em relação à língua francesa, muitas vezes eles mesmos se autocorrigiam ou ajudavam os colegas com o vocabulário ou com alguma pronúncia mal realizada.

No que diz respeito aos aspectos culturais abordados nas aulas, os alunos ficaram surpresos ao perceberem as semelhanças entre o Brasil e os países presentes no material, principalmente sobre o Benim. Todos sabiam da existência desse país, mas poucos sabiam da importância e da relação dele com a história e a cultura brasileira. Muitos deles desconheciam a origem do acarajé, bem como a importância deste quitute no processo de alforria de muitos Agudás, ou seja, dos ex-escravos libertos que retornaram para suas terras natais.

O texto ilustrado abaixo foi importante para que os alunos conhecessem a origem desse quitute muito consumido no Brasil, principalmente na Bahia. A partir desse texto, desenvolvemos outras discussões históricas e culturais em relação às semelhanças gastronômicas entre o Benim e o Brasil, reconhecendo que tais semelhanças são mais visíveis na cultura baiana, especialmente em terras soteropolitanas, pelo fato de muitos africanos que foram traficados para Salvador serem oriundos da região que hoje é chamada de Benim. Complementamos a discussão com a informação de que, no Rio, havia em sua maioria outros povos africanos – os Bantos –, além de uma forte influência da cultura portuguesa por causa da Corte portuguesa que aqui habitava. Concluímos que, por essas razões, tais semelhanças com

os aspectos da cultura beninense não eram tão visíveis na cultura carioca, principalmente no que diz respeito à gastronomia.

Figura 5 - Texto presente no material do Aya

Culture

Découvrez des curiosités sur l'acarajé

Retiré de : [https://www.salvadorbahia.com/fr/decouvrez-14-curiosites-sur-lacaraje/?__text=L'acaraj%C3%A9%20de%20Bahia%20\(nom%20entre%20les%20deux%20saliments\)](https://www.salvadorbahia.com/fr/decouvrez-14-curiosites-sur-lacaraje/?__text=L'acaraj%C3%A9%20de%20Bahia%20(nom%20entre%20les%20deux%20saliments)) (Accès : 28.10.2020. Source modifiée)




<<Ata >> ou << akará>> **<<Acarajé >>**

1. La base est le haricot en grain !

Les ingrédients :

Pour la pâte, vous aurez besoin de haricots en grains (cornille), d'oignons râpés, d'huile de palme, et du sel à votre convenance. Il faut laisser tremper les haricots pendant cinq à six heures. Ensuite, il faut retirer la peau des haricots et les broyer. Chaque Baiana a sa propre façon de faire, certaines utilisent le pilon acarajé, d'autres le font dans un broyeur manuel, et certaines utilisent des mixeurs électriques. Ajouter l'oignon et le sel. Certains disent que «le mystère» se produit à ce moment-là, au moment de broyer la pâte. Faites une boule de pâte avec la cuillère, et mettez-la à cuire dans l'huile de palme bouillante.

2. Le falafel arabe

L'acarajé des Yorubas d'Afrique de l'Ouest (Togo, Bénin, Nigéria, Cameroun) est similaire au falafel arabe qui est fabriqué à partir d'une pâte de pois chiches écrasés et frits.

L'acarajé de Bahia tire son origine dans le golfe du Bénin en Afrique de l'Ouest (où il est appelé Acará) et a été amené au Brésil avec l'arrivée des esclaves originaires de cette région.

Fonte: SLAMA, Fernanda, s.d.¹¹.

No final dos semestres de aulas presenciais, era recomendado pela coordenação do Aya a realização de uma avaliação para verificar se os alunos estavam aptos a passar de módulo. Por essa razão, como avaliação final, passei uma prova escrita contendo partes de exercícios gramaticais, compreensão textual e compreensão oral. Para que os alunos tivessem um tempo maior para prepararem seus textos, a parte de produção escrita havia sido feita em casa e entregue no momento da prova. Além disso, ao longo do semestre, os alunos haviam produzido quatro textos, um deles a preparação de um menu de restaurante, com pratos de algum país francófono Africano escolhido por eles.

A avaliação da produção oral acontecia minutos depois que eles acabavam a prova escrita (prevista para durar no máximo 1h30min).

¹¹ Disponível em: <<https://www.salvadorbahia.com/fr/decouvrez-14-curiosites-sur-lacaraje/>> Modificado. Acesso em: 18 set. 2019

A prova oral foi realizada em dupla. Eles escolheram ao acaso uma das duas situações conversacionais: um diálogo no restaurante ou na feira (onde cada pessoa da dupla faria o papel de vendedor(a) e cliente ou garçon(ete) e cliente).

Pelo fato de os alunos serem próximos uns dos outros, o nervosismo gerado pela prova não atrapalhou na desenvoltura das apresentações: alguns apresentaram seus diálogos da mesma forma teatral como faziam durante as aulas.

De um modo geral, considerei que foi um semestre muito produtivo, pois os objetivos pedagógicos haviam sido alcançados e os alunos tinham dado um feedback positivo sobre as aulas.

Pelo fato de estar mais familiarizada com os alunos, com o curso e com a elaboração do material afrocentrado, era esperado que o semestre seguinte não fosse muito desafiador e que a metodologia do material não fosse modificada, apenas ajustada caso necessário.

5 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO MATERIAL NAS AULAS REMOTAS

Devido à pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente, o fechamento de espaços públicos como universidades, escolas e comércios para tentar amenizar a curva de contágio do vírus, as aulas do Aya deixaram de ser presenciais e passaram a acontecer remotamente, medida paliativa que acreditávamos que duraria apenas um mês.¹²

As aulas online da turma de módulo 4 (A2.2) começaram duas semanas depois do começo da quarentena. Essas duas semanas sem aulas foram usadas para, primeiramente, saber se os alunos gostariam e poderiam ter aulas online e, em um segundo momento, pensarmos como essas aulas remotas seriam realizadas.

Considerando que era um período atípico na vida de todos, era imaginado que aconteceria uma certa evasão devido a diferentes fatores, como problemas pessoais ou de recursos tecnológicos (problemas com a internet ou com aparelhos digitais que impossibilitariam o acompanhamento das aulas online).

Três alunas novas haviam ingressado na turma após fazerem prova de nivelamento, fazendo com que houvesse onze alunos no módulo 4. Desses, dez alunos se mostraram favoráveis às aulas remotas. Apenas uma aluna disse que não participaria das aulas, alegando que não conseguia se adaptar ao modelo de aulas virtuais. Além disso, a aluna em questão afirmou também que estava sobrecarregada com as demandas do trabalho e do mestrado, fatores que, segundo ela, impediriam a sua produtividade no aprendizado da língua francesa. Cabe ressaltar que, durante as aulas presenciais, esta aluna raramente faltava; era extremamente aplicada e participativa.

No primeiro mês de aulas virtuais, outros três alunos abandonaram as aulas por questões pessoais. Uma aluna compartilhou, no grupo da turma pelo Whatsapp que, devido à falta de privacidade na casa em que estava morando (uma casa pequena com muitos moradores), era difícil estudar tranquilamente. Outra aluna que se ausentou das aulas teve também sua organização familiar modificada pela quarentena, o que a impossibilitava de ter espaço físico, mental e temporal para acompanhar as aulas.

Um problema recorrente, já previsto no começo das atividades remotas, era a conexão da internet. Era muito comum começarmos a aula com todos os sete alunos (número de alunos que ficaram no curso) e terminamos a aula com a metade dos alunos presentes inicialmente,

¹² Essa era a informação dada pelos veículos de comunicação e pelo governo no início da pandemia.

boa parte alegando que suas conexões não estavam muito boas. Além desse fator, havia também o problema com a jornada de trabalho de alguns alunos que havia sido ampliada. Durante o *home office*, os horários e o volume de trabalho de alguns aumentaram, o que também era um empecilho para acompanharem assiduamente as aulas.

Devido a essas dificuldades, alguns alunos solicitaram que as aulas fossem gravadas. Embora as plataformas utilizadas (num primeiro momento a *Jitsi Meet* e depois o *Google Meet*), possuísem esses recursos, no *Jitsi Meet* este mecanismo não estava funcionando corretamente e no *Google Meet* deveria ser feito uma assinatura mensal para ter acesso à gravação das aulas. Essa assinatura era financeiramente inviável para a Organização, por isso optamos por não fazê-la.

Por causa de todas as adversidades supracitadas, o modelo de aulas online impactou no planejamento das aulas: desde a produção do material didático até o ensino do idioma.

A ausência dos alunos fez com que eu tivesse que revisar o conteúdo algumas vezes durante a aula, fazendo com que nós ficássemos no mesmo assunto por mais tempo do que o previsto no cronograma inicial. As revisões tinham como objetivo fazer com que nenhum aluno tivesse o aprendizado prejudicado, possibilitando com que os alunos faltosos conseguissem acompanhar o andamento das aulas.

A questão que eu constantemente me fazia era: como tornar as aulas mais atrativas para que os alunos, mesmo diante de vários obstáculos, ainda ficassem motivados para se fazerem presentes? Sentia que estava perdendo aquela comunidade de aprendizado que eu havia encontrado no período anterior.

Os alunos estavam visivelmente desmotivados no aprendizado da língua francesa. Os *jeux de rôles*, que antes eram feitos com entusiasmos, passaram a ser mal recebidos, talvez porque, na realidade em que nos encontrávamos, isso não fazia mais sentido para eles, já que não poderiam mais estar em contato direto. Eles já haviam se acostumado a terem um tempo para produzirem os diálogos e era nesse momento de troca que muitos deles aprendiam os vocabulários ou as estruturas gramaticais. Contudo, na modalidade online, não tínhamos mais a possibilidade de ter um espaço para que as duplas ou os grupos pudessem fazer os trabalhos juntos em sala, uma vez que muitos assistiam às aulas pelo celular e, para esses, só era possível abrir uma chamada de vídeo por vez.

Além da questão sanitária, as questões históricas atuais, principalmente envolvendo os casos de racismo que estouraram na mídia, como o assassinato brutal de George Floyd nos Estados Unidos, deixavam o momento ainda mais angustiante de ser vivido. No começo de

todas as aulas, compartilhávamos sobre o que sentíamos e os alunos - assim como eu - relatavam que estavam tristes e irritados com todas essas situações.

Considero que as questões pedagógicas caminham lado a lado de questões subjetivas da sala de aula, sendo de grande importância na minha prática observar se o trabalho em sala de aula está gerando entusiasmo ou tédio. O tédio aqui é entendido como ausência de prazer, a falta de estímulo, de interesse. Em cursos de línguas estrangeiras, nos quais há muitos alunos que estudam sem que haja alguma demanda ou obrigação externa, é o prazer em aprender a língua estrangeira que os motivam a iniciar as aulas e é este mesmo sentimento que os estimulam a continuar.

Ao perceber que, nas aulas, pelas diferentes razões já citadas, o entusiasmo estava dando lugar ao tédio, decidi que “seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem” (HOOKS, 2016, p.16). Por isso, considerei extremamente urgente a mudança na abordagem pedagógica a fim de que fosse possível manter presente ou até mesmo resgatar o entusiasmo dos alunos.

5.1 A mudança da abordagem pedagógica presente no material

Como citado no capítulo 3, nas aulas presenciais, o material criado era focado em diálogos situacionais. Pelo fato desse modelo de material ter sido bem recebido pelos alunos no módulo 3, mantive-o no período seguinte. Preparei com antecedência um material que tinha sido planejado para quatro aulas, sabendo que essa duração poderia variar devido a uma série de fatores esperados e previstos nas aulas pensadas para serem presenciais.

Quando as aulas passaram para a modalidade online, mantive a mesma abordagem comunicativa, ainda focando nas encenações de papéis.

Ao perceber que a pandemia duraria muito mais do que o que estava sendo divulgado (a princípio, a informação era de que a faculdade se manteria fechada apenas por algumas semanas) e que insistir na forma como era antes não estava trazendo bons resultados, adaptei o material didático de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem da língua francesa durante esse período remoto. Cabe ressaltar que eu não tinha experiência em ensino remoto, o que também dificultou o processo de achar alternativas mais didáticas para essa nova realidade.

A primeira mudança foi colocar mais recursos visuais (imagens e vídeos) e menos diálogos de interpretações de papéis (*jeux de rôles*). Pelo fato de os alunos gostarem de estudar

sobre temas atuais, inclui alguns textos (muitos deles autênticos) para que pudéssemos trabalhar as questões linguísticas presentes neles. Além disso, era comum que os textos servissem de ponte para discussões e debates, fazendo com que os alunos expressassem suas opiniões sobre determinado tema ou questão. A prática oral durante as aulas, que antes era dividida entre debates e os *jeux de rôles*, passou a ser exclusivamente voltada para discussões. A perspectiva intercultural continuava presente nas aulas, sendo os recursos textuais, visuais ou sonoros usados com objetivo de gerar reflexões mais recorrentes sobre o Brasil e sobre outros países.

Depois dessa mudança, as aulas ficaram mais produtivas, uma vez que os alunos estavam mais ativos nas aulas.

Figura 6 - Material do Aya produzido em 2020



- Pensez-vous que les consommateurs brésiliens sont pareils aux consommateurs des ces pays africains mentionnés dans le texte ?
- Pensez-vous que la consommation au monde a changé après la pandémie du coronavirus ?
- Pensez-vous que le confinement a changé le rythme de vie de tous les Brésiliens ?

Fonte: A autora, 2020.

Outra estratégia adotada para estimular os alunos foi convidar falantes nativos para participar das nossas aulas. O objetivo era fazer com que os alunos praticassem a língua francesa com um nativo e entrassem em contato com outras variantes linguísticas, além de terem a oportunidade de conhecer sobre os aspectos culturais, históricos e políticos do país do convidado francófono.

Tivemos o grande prazer de receber um colega beninense em duas aulas remotas. Como já citado anteriormente, um dos países francófonos mais presentes no material e, consequentemente, mais trabalhados na sala de aula foi o Benim. Por isso, achei interessante chamar primeiramente um nativo desse país para conversar com os alunos.

O convidado compartilhou com a turma a origem de seu sobrenome lusófono (da Glória), explicando que o seu tataravô havia sido uma das pessoas que foram escravizadas no

Brasil. Para a nossa surpresa, ele era tataraneto de um Agudá. O participante mostrou até mesmo a carta de alforria do avô. Nesse momento, os alunos lembraram o que aprendemos sobre as pessoas em condições de escravos que conseguiram ser libertos, sendo muitas cartas de alforrias compradas graças ao dinheiro das vendas de acarajé, algo aprendido no módulo anterior.

Durante essa conversa super enriquecedora, o convidado falou em francês a maior parte do tempo. Quando ele usava palavras que não eram entendidas pelos alunos, tanto eu, quanto o convidado, explicávamos seus significados.

Um aluno disse ao convidado que gostaria de visitar o Benim, confessando que essa vontade se deu após conhecer mais sobre esse país durante as nossas aulas do Aya.

A fala do nosso convidado me gerou muitas reflexões, uma delas compartilhada com os alunos: saber sobre a história dos nossos antepassados é um privilégio que muitos brasileiros afrodescendentes não possuem, visto que a história do povo negro sofreu e sofre muitas tentativas de apagamento. Segundo Cruz (2019), 54 % dos brasileiros desconhecem a origem de seus ancestrais. “Uma África difusa, envolta na névoa do desconhecimento, do apagamento, dos preconceitos e estereótipos, é a única coisa que resta para grande parte da população que, por isso mesmo, dela tenta se afastar sistemática e profundamente”, afirma Cruz (2019) no jornal *The Intercept*.

Prometi aos alunos que convidaria o colega beninense de novo, dessa vez para falar sobre as questões atuais do Benim, principalmente o que dizia respeito a pandemia do coronavírus.

Demorei a abordar sobre o coronavírus no material devido ao receio de fazer com que os alunos que tivessem perdido alguma pessoa amada para a doença se sentissem desconfortáveis em estar na aula. No entanto, após perceber que essa temática não seria mal recebida pelos alunos, resolvi fazê-lo por considerar que fosse importante que eles soubessem o vocabulário em francês para explicar como estava a conjuntura social, política e sanitária no Brasil durante o período pandêmico. Para isso, usei uma reportagem produzida pelo TV5Monde, na qual se fala sobre a preocupação dos moradores das favelas brasileiras face ao novo Coronavírus. Além disso, a reportagem francesa destaca a precariedade vivida por esses brasileiros, bem como as más atitudes tomadas pelo governo federal para enfrentar a pandemia. Cabe ressaltar que a maior parte das pessoas que aparecem nesse vídeo são negras.

A reportagem citada vinha acompanhada de uma ficha pedagógica com questões referentes à compreensão oral do vídeo. Algumas dessas questões foram selecionadas para entrar no material:

Figura 7 - Ficha pedagógica do TV5Monde

 **Regardez cette vidéo et répondez aux questions.**
<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/bresil-linquiétude-dans-les-favelas>

Brésil : l'inquiétude dans les favelas

< | Disponible jusqu'au 31/04/2020

Comment les habitants des favelas font-ils face au coronavirus ?



- 1) Quelle est la situation sanitaire au Brésil actuellement ?
- 2) En quoi les conditions de vie des favelas aggravent la situation ?
- 3) Quelle est l'opinion de la population ?

Fonte: Adaptado do TV5Monde, 2020.¹³

Após vermos a reportagem e respondermos às questões, nas quais também continham algumas perguntas sobre o vocabulário apresentado no vídeo, lemos um texto do jornal Le Monde sobre o coronavírus no Benim e a forma como os beninenses adeptos da religião Vodou justificavam a existência da pandemia.

Figura 8 - Texto presente no material de 2020

Au Bénin, les adeptes du vaudou ont leur explication du coronavirus

Alors que le pays n'a pas instauré de confinement, les adeptes de ce culte animiste estiment que chacun devrait accomplir un rituel pour que le virus n'entre pas chez lui. Par Pierre Lepidi Publié le 08 avril 2020 à 19h00. Source modifié:
https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/04/08/au-benin-les-adeptes-du-vaudou-ont-leur-explication-du-coronavirus_6036034_3212.html



Parade vaudou lors du Festival international de Porto-Novo, au Bénin, le 11 janvier 2020. YANICK FOLLY / AFP

Fonte: Modificado de Le Monde, 2020¹⁴

¹³ Disponível em: <<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/bresil-linquiétude-dans-les-favelas>>. Acesso em: 16 de jun. 2020

¹⁴ Disponível em: <https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/04/08/au-benin-les-adeptes-du-vaudou-ont-leur-explication-du-coronavirus_6036034_3212.html>. Acesso em: 16 de jun. 2020

A leitura do texto aconteceu antes do nosso convidado beninense participar novamente da aula. O texto serviu de base para as discussões que o convidado abordaria: a religião Vodun e a situação do Benim durante a pandemia.

Da mesma forma como estava presente no texto, o convidado reforçou que os praticantes do Vodun têm grande conhecimento sobre plantas e o poder medicinal que elas possuem. Mesmo não sendo adepto do Vodun, o participante compartilhou com a turma a importância dessa religião em seu país, reconhecendo as semelhanças entre ela e as religiões afro-brasileiras. No entanto, ele deixou claro que o Vodun era mal visto por uma parte da população beninense, que acreditava que alguns praticantes faziam poções ou rituais com o objetivo de fazer mal a algumas pessoas. Foi interessante notar que esse é a mesma crença que muitos brasileiros têm em relação às religiões afro-brasileiras.

O texto e o nosso convidado nos fizeram perceber que alguns pensamentos sobre a doença eram parecidos no Benim e no Brasil: tanto lá, quanto cá, havia muitas pessoas que acreditavam que essa pandemia era um castigo divino para punir a população mundial. Esse castigo estaria acontecendo por causa de condutas que os supersticiosos julgavam erradas, como a homossexualidade ou o progresso da ciência:

*Certaines personnes, notamment parmi les intellectuels, estiment que ce virus a été créé pour exterminer les parties les plus pauvres du globe et ainsi vider l'Afrique des Africains. D'autres pensent que cette maladie découle d'agressions faites à l'ordre naturel des choses et des principes qui régissent le monde. Ils voient le Covid-19 comme un châtement de Dieu pour punir certaines mœurs comme l'homosexualité ou la course au progrès scientifique...*¹⁵ (LE MONDE, 2020)

Como atividade de avaliação final, propus que os alunos escrevessem um e-mail para um correspondente francófono negro contando como estava a situação no Brasil e na vida deles durante a pandemia e o que eles costumavam fazer antes desse período pandêmico. Nos textos, era esperado que os alunos utilizassem o vocabulário aprendido sobre os problemas decorrentes da pandemia e o pretérito imperfeito, tempo verbal estudado durante as aulas remotas.

Focando na essência pan-africana do curso Aya, disse a eles que seus e-mails seriam enviados às pessoas francófonas, contribuindo, assim, para estabelecer contato com outros irmãos negros espalhados pelo mundo. Com essa atividade, outro objetivo era fazer com que

¹⁵ Algumas pessoas, especialmente os intelectuais, acreditam que esse vírus tenha sido criado para exterminar as partes mais pobres do globo e assim esvaziar a África dos Africanos. Outros acham que essa doença decorre das agressões feitas à ordem natural das coisas e dos princípios que regem o mundo. Eles veem o Covid-19 como um castigo de Deus para punir certos costumes, como a homossexualidade ou a corrida ao progresso científico. (Tradução minha)

os alunos percebessem que eles já possuíam bagagem linguística para se comunicar com clareza com um francófono. Muitos alunos conseguiram escrever um texto claro e preciso, sendo os desvios gramaticais, estruturais ou lexicais dentro do esperado para o nível de língua deles (A2, caminhando para o nível B1). Não à toa, muitos deles receberam elogios de seus correspondentes.

Figura 9 - Resposta de uma correspondente francófona ao e-mail de uma aluna

Je suis française, originaire d'un Département d'Outre-Mer Français, qui s'appelle la Guadeloupe.

Je suis professeure de Français à l'étranger. Et une de mes passions préférées, c'est le voyage. J'ai eu l'opportunité de travailler en temps qu'Assistante de Langue dans deux magnifiques pays: au Portugal et au Mexique.

Mais le pays de mes rêves, celui que j'aimerais pouvoir visiter un jour, c'est le Brésiliiiiiii ! 😊

En ce moment, je donne des classes particulières de français, en ligne. Et pour ce faire, je dois concevoir/créer différents contenus pédagogiques qui soient adaptés à chaque niveau d'élève.

Je t'avoue que cela me prend énormément de temps, mais c'est un travail que j'aime beaucoup.

Je suis vraiment triste de voir à quel point cette pandémie a pris de l'ampleur. Le nombre de victime augmente vraiment rapidement. Et je constate que le service que propose les autorités est un échec total, en plus d'être incompétent.

De plus, il y a vraiment beaucoup de relâchements vis-à-vis de la population. Je pense que certaines personnes ne prennent pas du tout au sérieux cette pandémie. Quelle dommage !

A cause de la pandémie, je suis en quarantaine depuis le 15 mars, au Mexique.

Je n'ai pas encore pu retourner chez moi, aux Antilles, car toutes les frontières ne sont pas encore rouvertes.



Au fait, je trouve que tu écris très bien le français, où l'as-tu appris?

Fonte: A autora, 2020.

A troca com os correspondentes foi muito enriquecedora, pois além de compartilharem com os alunos algumas informações sobre seus países de origem, eles também deram suas opiniões sobre as medidas tomadas pelas autoridades locais para diminuir o número de vítimas do novo coronavírus.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produzir um material afrocentrado exigiu de mim uma nova forma de olhar e de ensinar a língua francesa, saindo do padrão eurocêntrico - no qual foi pautado toda a minha formação - e focar na língua francesa falada pela população negra francófona ao redor do mundo. Isso mobilizou o aprofundamento dos meus estudos não só sobre questões raciais, mas principalmente sobre questões históricas, culturais, linguísticas e políticas sobre países francófonos da África e de suas diásporas. Essa produção também me ajudou a introduzir esses conhecimentos aprendidos sobre países francófonos nas minhas aulas de turmas não afrocentradas.

Da minha parte, além de querer que os alunos aprendessem a língua francesa, havia um enorme interesse em fazê-los descobrir mais sobre a cultura de outros países e sobre os traços culturais que herdamos dessas populações.

O período pandêmico tornou a produção dos materiais uma tarefa ainda mais desafiadora, pois foi necessária uma rápida adaptação ao ensino remoto. Ficou claro que os recursos tecnológicos disponíveis não conseguiam suprir a falta gerada pelos nossos encontros presenciais e pelas trocas que ali aconteciam.

Lecionar por dois semestres na mesma turma, que mudou significativamente ao longo desses dois módulos (seja pela entrada de novos alunos ou pelos problemas que estávamos enfrentando devido ao contexto histórico), me fez perceber que as aulas só fluíam bem porque todos cooperavam para o seu funcionamento.

Para produzir os futuros materiais, será preciso primeiramente saber se ele será aplicado em aulas presenciais ou online, pois isso interfere diretamente nos recursos que serão usados, visto que nas aulas presenciais pode acontecer dos aparelhos tecnológicos não estarem funcionando, além de ser possível fazer outras dinâmicas em que não são necessárias o uso de aparatos digitais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHUNOVSKY, Ruth. **A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação.** Revista X, volume 2. Paraná: Faculdade de Letras da UFPR, 2009. p. 22 - 38.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese (Doutorado em Filosofia e Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

CESTARO, Selma Alas Martins. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. **Revista Virtual Videtur**, 6. São Paulo: Mandruvá, 1999.

CARDOSO, Nadjá Núbia Ferreira Leite. **Revista PINDORAMA**, [S.l.], v. 3, n. 03, p. 15, fev. 2018. ISSN 2179-2984. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama/article/view/392>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

CRUZ, Eliana Alves. A emoção de descobrir a origem da minha família negra em um país que ignora suas raízes africanas. **The Intercept**, 16 ago. 2019. Disponível em: <<https://theintercept.com/2019/08/15/descobrir-origem-africana>>. Acesso em: 11 nov. 2020

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GONÇALVES, Helena da Conceição. **A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro.** 2014. 76 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/3103>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003. P. 14 - 41. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LEPIDI, Pierre. Au Bénin, les adeptes du vaudou ont leur explication du coronavirus. **Le Monde**, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/04/08/au-benin-les-adeptes-du-vaudou-ont-leur-explication-du-coronavirus_6036034_3212.html>. Acesso em: 17 jun. 2020.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma Pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. N. 18: maio/out., 2012, p. 62-73. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_noguera_-_denegrindo_a_educacao_um_ensaio_para_uma_pedagogia_da_pluriversalidade.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PACHIONI, Miguel. Congolese representam atualmente a maioria dos refugiados no Rio de Janeiro. **ACNUR**, 22 abr. 2016. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/04/22/congolese-representam-atualmente-a-maioria-dos-refugiados-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 22 out. 2020.

PADILHA, Glaucia Santana Silva, MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Pedagogia afrocentrada em práticas educativas de professoras afrodescendentes universitárias. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.188-203, Março/Dez., 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, Imaginários, Representação e Identidade Linguística: Aspectos Conceituais. **Cadernos do CNLF**, v.16, n. 4. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: 2012.

SANTARONI, Suzana D. dos S., DIEZ, Xoán C. L. Representações da francofonia: uma abordagem crítica sobre o uso e o desuso de livros didáticos na formação de professores de francês língua estrangeira. **Cadernos do CNLF**, v. XVIII, n.º10 – línguas clássicas, textos clássicos, línguas estrangeiras e tradução. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

SILVA, André Natalino Castro; SCOVILLE, André Luiz Martins Lopez de. O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 21, p. 627-642, set/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/735/506>>. Acesso em: 28 out. 2020.